

Stecher, Ludwig; Radisch, Falk; Fischer, Natalie; Klieme, Eckhard  
**Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule**  
*ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27 (2007) 4, S. 346-366



Quellenangabe/ Reference:

Stecher, Ludwig; Radisch, Falk; Fischer, Natalie; Klieme, Eckhard: Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule - In: *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27 (2007) 4, S. 346-366 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56178 - DOI: 10.25656/01:5617

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56178>

<https://doi.org/10.25656/01:5617>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **ZSE** Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation **Journal for Sociology of Education and Socialization**

27. Jahrgang / Heft 4/2007

---

## **Schwerpunkt/Main topic**

Bildungsqualität im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich

*Educational Quality in Extra-curricular and Out-of-school Activities*

Editorial

339

Ludwig Stecher

Einleitung zum Schwerpunkt Bildungsqualität im außerunterrichtlichen und außerschulischen Bereich

*Introduction to the Issue's Focus on Educational Quality in Extra-curricular and Out-of-school Activities* .....

341

Ludwig Stecher, Falk Radisch, Natalie Fischer, Eckhard Klieme

Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule

*The Educational Quality of Extracurricular Activities in All-day Schools* .....

346

Susanna Roux, Wolfgang Tietze

Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen

*Effects and Assurance of the (Educational) Quality in All-day Institutions for Children* .....

367

Ivo Züchner

Bildungsqualität in der Kinder- und Jugendhilfe

*The Educational Quality of Child and Youth Services* .....

385

Claus J. Tully

Jugendliche Lebenswelten als informelle Lernwelten – Überlegungen zur Bildungsqualität im außerschulischen Bereich

*Life as Learning – Considerations on Educational Qualities of Extra-curricular Learning* .....

402

## In eigener Sache

Engagiert den Blickwinkel erweitern: Würdigung von Gisela Trommsdorff .....	418
Orte und Zeiten für die Soziologie der Kindheit. Helga Zeiher und die ZSE 2996 bis 2007 .....	421
An der Spitze der Forschung. Beate Kraus in der ZSE .....	423

## Rezensionen/Book Reviews

### *Einzelbesprechungen*

Ulrich Bauer über Matthias Richter & Klaus Hurrelmann (Hrsg.) „Gesundheitliche Ungleichheit“ .....	425
Ulrike Popp sowie Katrin Späte über Helga Bilden & Bettina Dausien (Hrsg.) „Sozialisation und Geschlecht: ein Buch – zwei Besprechungen“ .....	429
Ursula Pfeiffer über Uwe Krebs & Johanna Forster (Hrsg.) „Sie und Er‘ interdisziplinär“ .....	434
Eva Traut-Mattausch über Hannelore Faulstich-Wieland „Einführung in Genderstudien“ .....	437
Ulrike Vogel über Annette Zimmer, Holger Krimmer & Freia Stallmann „Frauen an Hochschulen“ .....	439

## Aus der Profession/Inside the Profession

### *Veranstaltungskalender*

European Association of Personality Psychology (EAPP) “14 <sup>th</sup> European Conference on Personality“ .....	442
Society for Research on Adolescence (SRA): The 12 <sup>th</sup> Biennial Meeting .....	442

### *Tagungsbericht*

Bericht zur Tagung „Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext“ .....	442
---	-----

<i>Call for Papers</i> .....	448
------------------------------	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i> .....	448
---	-----

## Liebe AbonnentInnen,

ab 1. Januar sehen wir uns leider gezwungen, die Bezugspreise zu erhöhen. Ab 2008 kostet das Abonnement € 72,-. Die Versandkosten betragen € 4,20 im Inland und € 10,50 im Ausland.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

## **Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagsschule**

The Educational Quality of Extracurricular Activities in All-day Schools

---

*Die Ganztagsschule zeichnet sich gegenüber der traditionellen Halbtagschule u.a. dadurch aus, dass außerhalb des Unterrichts zusätzliche Aktivitäten und Programme angeboten werden. Für die pädagogische Forschung ergibt sich daraus – analog zum Unterricht – die Frage, was gute Ganztagsangebote ausmacht, wie deren Qualität (vor allem mit Blick auf bildungsrelevante Aspekte) gemessen werden kann und was sie bewirken. Auf der Basis eines Modells von Radisch und Klieme diskutiert der vorliegende Beitrag theoretische Perspektiven der Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote und fasst einschlägige Forschungsergebnisse zusammen. Neben Befunden der US-amerikanischen Forschung zur Effektivität von „organized activities“ bezieht er sich dabei vor allem auf die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), mit der erstmals bundesweite Daten zu außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen in Deutschland zur Verfügung stehen.*

*Schlüsselwörter: Bildungsqualität, Angebotsqualität, Ganztagsangebote, Ganztagschule*

*All-day schools are different from the traditional German half-day schools in so far as they offer extracurricular activities and programs for their pupils. In terms of the pedagogic research, this fact raises the question – in analogy to the lessons – which factors are important for good extracurricular all-day activities, in how far it is possible to evaluate their quality (especially with a view to educational aspects) and what effects occur with respect to these factors. On the basis of a model created by Radisch and Klieme, the article discusses theoretical perspectives of the educational quality of extracurricular activities and summarizes the corresponding research results. In addition to the US research concerning the effectiveness of „organized activities“, it especially relates to the study on the development of all-day schools (StEG) which, for the first time, provides data and information concerning the extracurricular activities at all-day schools in Germany.*

*Keywords: educational quality, quality of extracurricular activities, extracurricular activities, all-day schools*

### **1. Die Ganztagsschule als Betreuungs- und Bildungsinstitution**

Die Ganztagsschule hat in Deutschland in den letzten zehn Jahren einen beträchtlichen Aufschwung erlebt. Dies gilt nicht nur hinsichtlich der Aufmerksamkeit in den Medien für dieses Thema – in den Jahren 2003 bis 2005 sind so viele Artikel, Beiträge und Bücher zur Ganztagschule erschienen wie nie zuvor (vgl. Holtappels et al., 2007, S. 37) –, sondern auch mit Blick auf die zahlenmäßige Entwicklung der Ganztagschulen. Die Zahl der im Ganztagsbetrieb arbei-

tenden Schulen<sup>1</sup> hat von 4.951 im Jahr 2002 auf 8.226 im Jahr 2005 zugenommen (vgl. Sekretariat der KMK, 2007). Das entspricht einer Zunahme um 66 Prozent in drei Jahren. Diese positive Entwicklung ist unter anderem auf das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) zurückzuführen. Im Rahmen dieses Programms stellt die Bundesregierung zwischen 2003 und 2009 den Ländern insgesamt vier Milliarden Euro zur Förderung von Ganztagsschulen zur Verfügung (vgl. die Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern vom 29.4.2003). Daneben und damit verbunden gibt es bereits seit Beginn der 1990er Jahre zahlreiche Länderinitiativen, die den qualitativen und quantitativen Ausbau von Ganztagsschulen zum Ziel haben.

Die Argumente, die in der öffentlichen Diskussion für den weiteren Ausbau der Ganztagsschule ins Feld geführt werden, lassen sich grob in drei Bereiche einteilen: einen *familienpolitischen*, einen *arbeitsmarktpolitischen* und einen *pädagogischen bzw. bildungsbezogenen* Bereich (vgl. BMFSFJ, 2005, S. 487). Während familienpolitische Argumente darauf zielen, dass den Eltern durch den Ganztagsschulbesuch ihrer Kinder eine bessere Balance zwischen Familien- und Berufsleben ermöglicht wird und sie von schulischen Aufgaben – wie zum Beispiel der täglichen Hilfe bei den Hausaufgaben – entlastet werden (vgl. BMFSFJ, 2006, S. 19), trägt die Ganztagsschule aus arbeitsmarktpolitischer Sicht dazu bei, beiden Eltern erweiterte Möglichkeiten zur Erwerbstätigkeit zu bieten. Dies führt dazu, das vorhandene Arbeitskräftepotenzial – vor allem von qualifizierten Frauen bzw. Müttern – besser auszuschöpfen (vgl. Sell, 2003; Büchel & Spieß, 2002). Sowohl die familien- als auch die arbeitsmarktpolitischen Argumentationslinien gründen vornehmlich auf der *Betreuungsfunktion* der Ganztagsschule. Der gesellschaftliche ‚Mehrwert‘ der Ganztagsschule ergibt sich also – vereinfacht gesprochen – vordergründig aus dem verlängerten Zeitrahmen, in dem Heranwachsende verlässlich von pädagogischen Fachkräften betreut und beaufsichtigt werden.

Auch aus der Sicht der pädagogischen bzw. bildungsbezogenen Argumente ergibt sich das Potenzial der Ganztagsschule zunächst über das Mehr an Zeit, das sie gegenüber der herkömmlichen Halbtagschule bietet (vgl. Tillmann, 2005, S. 50f.). Im Vordergrund steht hierbei aber weniger die Quantität der zur Verfügung stehenden Zeit, als vielmehr die Frage nach dem pädagogisch sinnvollen und vor allem effektiven Umgang mit diesem Mehr an Zeit. So soll die Ganztagsschule durch eine veränderte Lehr- und Lernkultur, einerseits die Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen fördern, andererseits aber auch dazu beitragen, fächerübergreifende Kompetenzen wie zum Beispiel selbstständiges Lernen und erfolgreiche Lernstrategien zu entwickeln. Vor allem die im Anschluss an das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler bei internationalen Schulleistungsvergleichsstudien – wie etwa PISA 2000 – entbrannte Diskussion über Defizite des deutschen Bildungssystems haben diese Sicht populär gemacht und die Ganztagsschule zu einem wichtigen Element der Bildungsreform werden lassen (vgl. Tillmann, 2005, S. 51ff.).

Aus pädagogischer Sicht ist jedoch nicht nur die Verbesserung der Schulleistungen von Bedeutung. Angesichts sich verändernder Bedingungen des Aufwachsens (u.a. Abnahme von sozialen Kontakten durch die Erosion von Nach-

---

1 Gezählt als Verwaltungseinheiten.

barschaftsnetzen bzw. die Verinselung von Kindheit; vgl. Holtappels, 2005, S. 50ff.) und daraus resultierender möglicher Sozialisationsmängel bei den Heranwachsenden übernimmt die Ganztagschule auch erziehungsergänzende Funktionen (vgl. Appel, 2004, S. 26). Die Ganztagschule soll also nicht nur der Entwicklung von schulleistungsrelevanten Kompetenzen dienen, sondern allgemein zu einer Optimierung der Bedingungen für eine gelingende psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden beitragen. Aus dieser Perspektive rücken u.a. soziales und interkulturelles Lernen, die Integration ethnischer Gruppen oder die Vermittlung zentraler gesellschaftlicher Werte in den Vordergrund des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Ganztagschule (siehe unten; vgl. Holtappels, 2005, S. 51; vgl. ähnlich im Rahmen der US-amerikanischen Diskussion über außerschulische Programme Miller, 2003, S. 25).

## 2. Außerunterrichtliche Angebote als Teil der Ganztagschule

Von der traditionellen Halbtagschule unterscheidet sich die Ganztagschule – neben dem größeren Zeitbudget, den damit gegebenen Möglichkeiten der Zeitrhythmisierung oder der Öffnung von Schule und Unterricht (vgl. Fischer, Radisch & Stecher, in Vorb.) – unter anderem dadurch, dass zum Unterricht *außerunterrichtliche Angebote* hinzukommen. Wenngleich davon ausgegangen wird, dass die Ganztagschule auch einen besseren Rahmen für reformorientierte Veränderungen des herkömmlichen Unterrichts bietet (vgl. Rekus, 2005, S. 293ff.), ist unbestritten, dass der pädagogische Mehrwert, den die ganztägige Organisation von Schule ermöglicht, im Besonderen in und durch die außerunterrichtlichen Angebote entsteht (vgl. Schnetzer, 2006).

Ähnlich wie beim Unterricht handelt es sich bei den außerunterrichtlichen Angeboten um ein (in der Regel) von Erwachsenen konzipiertes, pädagogisches Setting, das unter der Aufsicht und Verantwortung der Schule steht und auf bestimmbare – wenn auch weit gefasste und durchaus divergierende – Lernziele (siehe unten) fokussiert. Vom Unterricht unterscheidet die Angebote jedoch, dass

- sie in vielen Fällen von Personen durchgeführt werden, die über kein Lehramtsstudium bzw. keine akademische Ausbildung verfügen (vgl. Höhmann, Bergmann & Gebauer, 2007, S. 84)<sup>2</sup>,
- im Allgemeinen keine Leistungsbewertung über Noten stattfindet,
- sie häufig auch mit altersgemischten Gruppen durchgeführt werden,
- sie – sofern es sich um eine ‚offene‘ Ganztagschule<sup>3</sup> handelt – nur einen Teil der Schülerschaft erfassen,
- sie in aller Regel keinen curricularen Vorgaben unterliegen.

---

2 Ganztagsangebote werden an den Schulen unter anderem von Lehrkräften durchgeführt. Davon zu unterscheiden ist das *weitere pädagogisch tätige Personal*, bei dem es sich nicht um Lehrkräfte der jeweiligen Schule handelt. Zu 23 Prozent handelt es sich beim weiteren pädagogisch tätigen Personal um Erzieher/innen, zu 10 Prozent um Sozialpädagogen/innen bzw. Sozialarbeiter/innen, zu 6 Prozent um Diplom-Pädagogen/innen oder Diplom-Psychologen/innen – um die häufigsten Professionen zu erwähnen (vgl. Höhmann, Bergmann & Gebauer, 2007, S. 83).

3 *Offene* Ganztagschulen sind Schulen, in denen die Schülerinnen und Schüler freiwillig entscheiden können, ob sie an den zur Verfügung stehenden Angeboten teilnehmen oder nicht. Davon zu unterscheiden sind die sogenannten *vollgebundenen*

Die außerunterrichtlichen Angebote ermöglichen es den Schulen (zum Beispiel über Arbeitsgemeinschaften, Projekte und freizeitorientierte Aktivitäten), neue und andersartige Lern- und Entwicklungsgelegenheiten auch außerhalb der curricular vorgegebenen schulischen Themen bzw. Fächer zu entwickeln und anzubieten. Die im Rahmen außerunterrichtlicher Angebote stattfindende Zusammenarbeit der Schulen mit außerschulischen Kooperationspartnern (vgl. Arnoldt, 2007) trägt darüber hinaus zu einem verstärkten Lebensweltbezug und einer stärkeren Berücksichtigung der Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler bei (vgl. Holtappels, 1994).

Es wird deutlich, dass sich die außerunterrichtlichen Angebote – obwohl sie (in der Regel) wie der Unterricht von Erwachsenen als intentionale Lernsettings strukturiert werden – in vielerlei Hinsicht vom herkömmlichen Unterrichtsgeschehen unterscheiden. Aus pädagogischer Sicht stellt sich in der Ganztagschule damit nicht nur die Frage nach den Merkmalen und Eigenschaften guten Unterrichts, sondern ebenso die Frage danach, was ein qualitativ gutes außerunterrichtliches Angebot ausmacht und was es bewirkt. Mit dem Fokus auf bildungsrelevante Aspekte wollen wir dieser Frage unter dem Stichwort der *Bildungsqualität* außerunterrichtlicher Angebote im Folgenden nachgehen.

### **3. Bildungsqualität der außerunterrichtlichen Angebote – ein Modell**

Während in den letzten Jahren zahlreiche Studien zur Ganztagschule, ihrer Organisation und Wirkung – vornehmlich im Rahmen implementationsbegleitender Länderstudien oder von Einzelfallstudien – durchgeführt wurden (vgl. zusammenfassend Holtappels et al., 2007; Klieme, Kühnbach, Radisch & Stecher, 2005), lag ein umfassendes Modell zur Bildungsqualität der außerunterrichtlichen Angebote als Teil der Ganztagschule im deutschsprachigen Raum bislang nicht vor. Im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) entwickeln derzeit Radisch (in Vorb.), Klieme (2007) und Kollegen am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) ein solches Modell.

Bei StEG handelt es sich um eine bundesweit durchgeführte Befragungsstudie an Ganztagschulen.<sup>4</sup> Um die Komplexität der schulischen Realität dabei möglichst umfassend abzubilden, werden nahezu alle an Schule beteiligten Personengruppen befragt: die Schulleitungen, das Lehrerkollegium, das weitere im Ganztagsbetrieb arbeitende pädagogische Personal, die außerschulischen

---

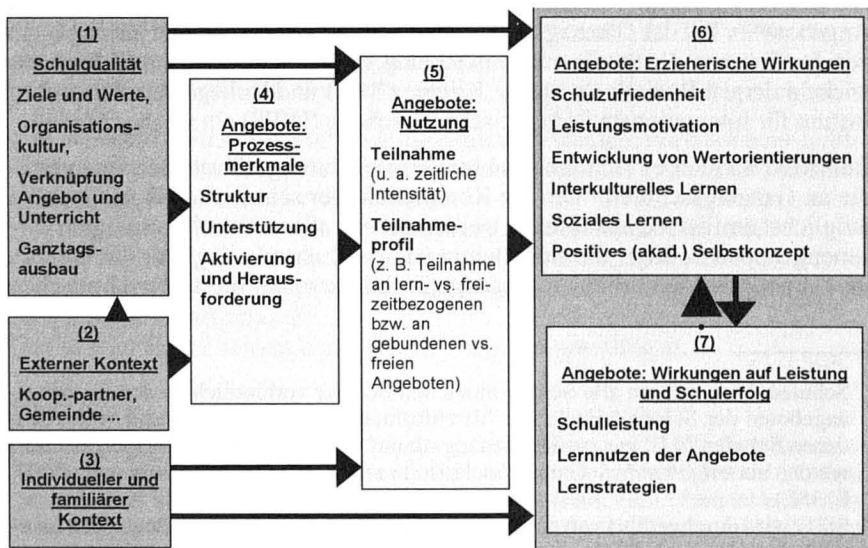
Schulen. Hier müssen alle Schülerinnen und Schüler verbindlich an den Ganztagsangeboten der Schule teilnehmen. Mischformen zwischen offenen und vollgebundenen Schulen (z.B. nur *ein* Klassenzug nimmt verbindlich an den Angeboten teil) werden als *teilgebundene* Ganztagschulen bezeichnet (vgl. Holtappels et al., 2007, S. 38f.).

- 4 StEG wird durchgeführt von einem Konsortium bestehend aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt (Klieme), dem Deutschen Jugendinstitut in München (Rauschenbach) und dem Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund (Holtappels), finanziell unterstützt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, dem Europäischen Sozialfonds und in Kooperation mit den Kultusministerien der Länder. Die Feldarbeit wird vom Data Processing Center in Hamburg durchgeführt.

Kooperationspartner, die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Dies ermöglicht einen umfassenden Blick auf die schulischen Abläufe aus unterschiedlichsten Perspektiven. Insgesamt nehmen 373 Schulen mit nahezu 32.000 Schülerinnen und Schülern an der Studie teil. Neben der Ausgangserhebung im Frühsommer 2005 werden dieselben Personen 2007 und 2009 wieder befragt. Im Rahmen von StEG werden dadurch erstmals ganztags-schulbezogene Wirkungsanalysen anhand von Längsschnittdaten ermöglicht.

Das Modell von Radisch und Klieme, das im Folgenden näher vorgestellt werden soll (siehe Abbildung 1), stützt sich im Wesentlichen auf das Wirkungsmodell außerschulischer und extracurricularer Programme von Miller (2003). Miller fasst darin zum einen die umfangreichen US-amerikanischen Forschungsergebnisse zur pädagogischen Qualität und der entwicklungsfördernden Wirkung von ‚organized activities‘ zusammen. Gerade in den USA sind in diesem Bereich in den letzten Jahren ausgedehnte Forschungsbemühungen unternommen worden (siehe für Überblicke Miller, 2003; Mahoney, Larson & Eccles, 2005; Feldman & Matjasko, 2005; Goerlich, Lauver & Maynard, 2006; Lauer et al., 2006; Scott-Little, Hamann & Jurs, 2002). Zum anderen greift Miller auf die einschlägigen Modelle der Schuleffektivitätsforschung zurück (vgl. Scheerens & Bosker, 1997). Diese erfassen die Qualität der pädagogischen Interaktionen in der Schule als ein Ergebnis komplexer institutioneller Struktur- und Prozessbeziehungen (Kontext- und Inputmerkmale). In Millers Modell werden diese Modellbeziehungen auf außerschulische Aktivitäten und Programme adaptiert.

Abbildung 1: Modell der Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztags-schule nach Miller (2003), in Erweiterung durch Radisch (in Vorb.) und Klieme (2007)



### 3.1 Die Wirkungsperspektive

Das Modell unterscheidet, wie in der Schul- und Unterrichtsforschung üblich (vgl. Scheerens & Bosker, 1997, S. 46), zwischen *Wirkungsebene* (Felder 6



und 7 in Abb. 1), *Prozessebene* (Felder 4 und 5) und *Kontext-/Input-Ebene* (Felder 1 – 3). Auf der Wirkungsebene wird die Bildungsqualität der außerunterrichtlichen Angebote danach bewertet, ob durch die Angebote die mit der Ganztagschule verbundenen Erwartungen erfüllt werden können. Wie wir weiter oben bereits betonten, zielt die Ganztagschule nicht nur auf die Verbesserung der schulischen Leistungen und der dafür benötigten Schlüsselqualifikationen (Feld 7; vgl. Holtappels et al., 2007, S. 47). Die Ganztagschule soll vielmehr ein umfassendes Konzept von Bildung und Erziehung einlösen, deren Ziel die Entwicklung der Persönlichkeit der Heranwachsenden ist (vgl. Scherr, 2004). Unter anderem soziales und interkulturelles Lernen sind wesentliche Bestandteile solcher Lernprozesse. Zu den erwünschten Wirkungen der Angebote zählt in diesem Zusammenhang auch die Reduzierung von problematischen Verhaltensweisen (z.B. Delinquenz, Schulabsentismus etc.).

Im Modell wird davon ausgegangen, dass zwischen den erzieherischen Wirkungen der Angebote und der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler ein wechselseitiger Zusammenhang besteht (vgl. Miller, 2003, S. 43). Wie Studien zeigen, verbessern sich die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern, wenn es beispielsweise gelingt, gleichzeitig Lernmotivation und Schulfreude der Heranwachsenden zu fördern (vgl. Weinert, Simons & Ahrens, 1975), andererseits wird im Modell angenommen, dass auch eine Verbesserung in den Schulleistungen positiv auf die Leistungsmotivation zurückwirkt (vgl. Garbe, Lukesch & Strasser, 1981).

### 3.2 Die Prozessperspektive

Neben der Wirkungsebene nimmt das Modell auch in den Blick, wie Angebote gestaltet bzw. strukturiert sein müssen, damit das, was sie leisten sollen, auch tatsächlich erreicht bzw. ‚bewirkt‘ wird (Prozessebene). Das Grundmodell von Miller baut hier vor allem auf den Ergebnissen US-amerikanischer Arbeiten auf, wie sie in einer späteren Publikation auch von Mahoney, Larson, Eccles und Lord (2005) zusammenfassend beschrieben wurden. Mahoney et al. identifizieren acht grundlegende Merkmale entwicklungsförderlicher Programme und Angebote: physical and psychological safety, appropriate structure, supportive relationships, opportunities for belonging, positive social norms, support for efficacy and mattering, opportunity for skill building, integration for family, school, and community efforts (ebd., S. 11).

Die nähere Durchsicht der acht Merkmalsbereiche lässt erkennen, dass sich diese auf drei Grunddimensionen verdichten lassen, die ähnlich auch für die Qualität von Unterrichtsprozessen beschrieben werden:

„I Verlässlichkeit, Sicherheit und Strukturiertheit der Lernumgebung, ablesbar u.a. an angemessenen und konsistenten Regeln und an klarer, altersangemessener Führung durch Erwachsene [*Strukturdimension*];

II akzeptierende und respektvolle Beziehungen zu anderen Kindern und Jugendlichen und zu Erwachsenen, die ein Gefühl der Zugehörigkeit geben, positive soziale Normen vermitteln und persönliches Wachstum unterstützen [*Unterstützungs- und Orientierungsdimension*];

III Herausforderungen und Gelegenheiten zur Entfaltung der körperlichen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten [*Herausforderungs- und Aktivierungsdimension*].“ (Radisch et al., 2007, S. 229)

Zu den zentralen Aufgaben der Ganztagsschulforschung gehört es, so Radisch et al., die so umrissenen Konzepte „Struktur, Unterstützung [...] und Herausforderung durchgängig als Qualitätsmerkmale von unterrichtlichen, außerunterrichtlichen [...] Lernumgebungen zu betrachten und deren Potenzial für Bildungsprozesse zu bestimmen.“ (Ebd., S. 230) Hinter dieser Forderung steht die Überzeugung, dass dem Unterricht und den außerunterrichtlichen Angeboten dieselben Grunddimensionen pädagogischer Prozessqualität zugrunde liegen.

### 3.3 Die Nutzungsperspektive

Zentraler Aspekt des Modells von Radisch und Klieme – und eine entscheidende Erweiterung gegenüber dem Ansatz von Miller (2003) – ist, dass neben der Prozessqualität der Angebote und deren Wirkung die (tatsächliche) Nutzung der Angebote miteinbezogen wird. Fiester, Simpkins und Bouffard (2005) unterscheiden hierbei vier Formen der „attendance“: „absolute attendance“ – damit ist die Teilnahme an sich gemeint. Bezieht man darüber hinaus mit ein, an wie vielen Tagen in der Woche ein Schüler am Ganztagsbetrieb teilnimmt, so wäre dies „attendance intensity“. Eine weitere von Fiester et al. vorgeschlagene Nutzungsvariable ist die „duration“, das heißt die Zeitdauer (in Jahren), die ein Angebot genutzt wird und schließlich ist die Breite (breadth) der besuchten Angebote zu betrachten, die sich auf die inhaltliche Spannweite der jeweils besuchten Aktivitäten bezieht.

Anders als im Unterricht, der für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist und allen in (annähernd) gleichen ‚Dosierungen‘ verabreicht wird, zeigen sich für die Nutzung der außerunterrichtlichen Angebote erhebliche Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern. Hinsichtlich der grundsätzlichen Teilnahme zeigen Züchner, Arnoldt und Vossler (2007), dass in den Grundschulen (3. Jahrgangsstufe) – diese sind in der weit überwiegenden Mehrheit als offene Ganztagsschulen organisiert (siehe Fußnote 3) – 41 Prozent der Schülerinnen und Schüler Ganztagsangebote besuchen. In der 5. Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I werden 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Ganztagsschulen durch die Angebote erreicht<sup>5</sup>, in der 7. Jahrgangsstufe 63 und in der 9. nur noch 51 Prozent der Schülerschaft (Züchner, Arnoldt & Vossler, 2007, S. 108).

Neben der grundsätzlichen Teilnahme an den Angeboten zeigen sich auch für die *Intensität der wöchentlichen Angebotsnutzung* große Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern. In der Grundschule nehmen 61 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die überhaupt Ganztagsangebote besuchen, diese an allen fünf Wochentagen in Anspruch, 11 Prozent nur an einem einzigen Wochentag. In der Sekundarstufe hingegen besucht nur eine Minderheit von 9 Prozent der Schülerschaft die Ganztagsangebote an allen fünf Wochentagen,

---

5 Der höhere Anteil in der Sekundarstufe I ergibt sich aus dem Umstand, dass in der Sekundarstufe deutlich mehr Schulen als in der Primarstufe als vollgebundene Ganztagsschulen organisiert sind. An diesen Schulen nehmen alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend an den Ganztagsangeboten teil. Mit zunehmendem Alter nimmt u.a. die Notwendigkeit der nachmittäglichen Betreuung der Heranwachsenden ab, wodurch die Teilnahmequoten in den höheren Jahrgängen wieder sinken.

weitere 8 Prozent zumindest an vier Tagen. 42 Prozent besuchen die Ganztagsangebote nur an einem Wochentag (Holtapps, 2007, S. 200).

Ein anderer bedeutsamer Aspekt der Nutzungsperspektive betrifft die Frage, *welche* Angebotselemente und -formen von den Schülerinnen und Schülern besucht werden (individuelle Teilnahmeprofile). Während zu erwarten ist, dass Hausaufgabenbetreuung und fachbezogene Förderangebote die (Fach-)Leistungsentwicklung fördern, sind Arbeitsgemeinschaften und ungebundene Freizeit- und Spielangebote in ihrer Wirkung in der Regel stärker auf soziales Lernen, Wertevermittlung und andere nicht kognitive Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet (vgl. Radisch et al., 2007, S. 256f.).

### 3.4 Die Input- bzw. Kontextperspektive

Prozess- und Produktqualität von Angeboten sowie die Frage ihrer Nutzung können nur in Abhängigkeit von externen Faktoren realistisch eingeschätzt werden. Im Modell der Bildungsqualität von außerunterrichtlichen Angeboten sind deshalb auch Faktoren von *schulischer* Wirksamkeit bzw. Effektivität zu berücksichtigen. Aus der Schuleffektivitäts-/Schulqualitätsforschung liegen hierzu zahlreiche Konzepte vor (Fend, 2006; Scheerens & Bosker, 1997; Doll & Prenzel, 2002; Teddlie & Reynolds, 2000). Diese Arbeiten konnten zahlreiche Merkmale identifizieren, die eine effektive Schule kennzeichnen.

Zu den Kontextmerkmalen, die die Effektivität von Schule beeinflussen, gehören beispielsweise im Modell von Scheerens und Bosker (1997) Wettbewerbsstrukturen im Bildungswesen, Leistungsanreize für Lehrerinnen und Lehrer, aber auch die Schulgröße oder die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft. Ergänzen wir diese Ebene durch einzelne Aspekte des Modells schulischer Lehr-Lerngelegenheiten, wie es im Rahmen der TIMS-Studie skizziert wurde (Doll & Prenzel, 2002, S. 20), so lassen sich u.a. das nationale Curriculum oder die jahrgangsbezogene Organisation der Schule (Kurssystem) als weitere Elemente auf der Kontextebene hinzufügen.

Gegenüber den Schuleffektivitätsmodellen, die sich in der Regel unabhängig von der Organisationsform auf alle Schulen beziehen lassen oder implizit für Halbtagsschulen bzw. unterrichtliche Zusammenhänge konzipiert wurden, sind für die Ganztagsschule mit Bezug auf die Kontextperspektive spezifische Erweiterungen notwendig. So ist die Ganztagsschule hinsichtlich der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern auf das Vorhandensein geeigneter Partner im kommunalen Umfeld angewiesen. Die Angebotsstruktur des Sozialraums ist damit ein wichtiger externer Faktor für die Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schule. Zu den weiteren Besonderheiten der Ganztagsschule gehört, dass hier neben den Lehrkräften in der Regel weiteres (pädagogisches) Personal tätig ist. Die Durchführung und die Qualität der Angebote sind wesentlich von der Ausbildung dieses Personals abhängig. Zu den Kontextmerkmalen von Ganztagsangeboten gehört in diesem Zusammenhang auch die inhaltliche Verzahnung von außerunterrichtlichen Angeboten und Unterricht. Dazu ist es notwendig, dass die Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal erfolgreich zusammenarbeiten. Die für die Unterrichtsqualität hinlänglich bekannte Bedeutung der Lehrerkoope-ration (vgl. Steinert et al., 2006) ist in der Ganztagsschule damit auf die Kooperation zwischen den Personen des weiteren pädagogisch tätigen Perso-

nals und auf die Kooperation zwischen den Lehrkräften und dem weiteren Personal zu erweitern.

Diese Anmerkungen sollen genügen, um auf einige Besonderheiten der Ganztagschule hinzuweisen. Eine Einbindung dieser Besonderheiten in allgemeine Schuleffektivitäts-/Schulqualitätsmodelle wäre von einer *Theorie der Ganztagschule* zu leisten, die bislang noch nicht vorliegt.

#### **4. Wie wird die Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote gemessen?**

Wie das im vorangegangenen Abschnitt skizzierte Modell zeigt, ist die Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote ein mehrdimensionales Konzept, das in ein Netz vielfältiger Einflussfaktoren und Beziehungen eingebettet ist. Bislang liegen noch keine empirischen Arbeiten vor, die die skizzierten Zusammenhänge umfassend überprüfen und entsprechende standardisierte Messinstrumente zur Verfügung stellen. Es findet sich in der Literatur jedoch eine Reihe von Ansätzen, die sich auf einzelne Aspekte des Modells beziehen lassen. So zum Beispiel die Youth Experiences Survey Scale (YES) von Larson, Hansen und Moneta (2006) oder die Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS) von Tietze, Roßbach, Stendel und Wellner (2005). Während die YES dabei allerdings ausschließlich die Wirkungsperspektive auf außerschulische/außerunterrichtliche Angebote erhebt, ist die HUGS, deren Daten mittels teilnehmender Beobachtung gewonnen werden, für quantitativ standardisierte Befragungsstudien (in der vorliegenden Form) nicht anwendbar.

Der derzeit weitestreichende Versuch zur Messung der Bildungsqualität von Ganztagsangeboten wird im Rahmen der bereits vorgestellten Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) unternommen. Grundlage der Messung der Bildungsqualität ist dort das in Abbildung 1 vorgestellte Modell, das heißt, es werden sowohl Kontext-, Input-, Prozess- als auch Wirkungsmessungen zur Bewertung der Bildungsqualität herangezogen. Auf die verschiedenen dabei verwendeten Instrumente kann an dieser Stelle im Detail nicht eingegangen werden (vgl. Quellenberg, in Vorb.; ein Ausschnitt der Instrumente wird weiter unten im Abschnitt zu den empirischen Befunden von StEG kurz vorgestellt). Zwei grundsätzliche Aspekte hinsichtlich der Messung der Bildungsqualität der Angebote sollen jedoch an dieser Stelle hervorgehoben werden.

Zum einen werden die Kontextbedingungen in StEG u.a. über differenzierte, aus der Schulforschung stammende, organisatorische und schulstrukturelle Indikatoren abgebildet. Dies schließt beispielsweise den konzeptionellen Ausbaugrad der Ganztagschule, das Innovationsklima und die Kooperationsbereitschaft im Kollegium oder die Strukturen zur Planung und Durchführung der Ganztagsangebote ein (vgl. Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2007; Holtappels, 2007). Hierzu gehört ebenfalls der Blick darauf, dass die individuelle Nutzung der Angebote durch die Schülerinnen und Schüler wesentlich davon abhängt, was die Schule in dieser Hinsicht quantitativ (Zahl der Angebote, zur Verfügung stehende Plätze) und qualitativ (etwa hinsichtlich der Angebotsvielfalt) zur Verfügung stellt. Das Nutzungsverhalten der Schülerinnen und Schüler, das eine wesentliche Rolle im Qualitätsmodell von Radisch und Klieme spielt, wird darin u.a. als Funktion zwischen individuellen Neigungen und Inte-

ressen auf der einen und institutionellen Strukturen und Möglichkeiten auf der anderen Seite konzeptualisiert (vgl. Fischer, Radisch & Stecher, 2007).

Zum anderen hat man sich in StEG im Besonderen darum bemüht, die Prozessqualität der Ganztagsangebote zu messen. Ausgehend von der Annahme, dass die Grunddimensionen von prozessbezogener Bildungsqualität – Struktur, Unterstützung, Aktivierung und Herausforderung (siehe oben) – wie in Bezug auf den Unterricht analog auch auf die außerunterrichtlichen Angebote übertragbar sind, versuchen Radisch und Kollegen, entsprechende Instrumente aus der Unterrichtsqualitätsforschung für die Anwendung auf außerunterrichtliche Angebote zu adaptieren (Radisch et al., 2007, S. 228). In StEG wurden die Schülerinnen und Schüler deshalb auf der Basis paralleler Instrumente sowohl um ihre Einschätzung des Unterrichts als auch um ihre Einschätzung der außerunterrichtlichen Angebote gebeten. Die Instrumente beziehen sich dabei u.a. auf die Schülerorientierung in Unterricht bzw. Angeboten, auf die Qualität der Sozialbeziehungen zu den Lehrerinnen und Lehrern bzw. dem Betreuungspersonal in den Angeboten oder auf die effektive Zeitnutzung im Fachunterricht bzw. in der Hausaufgabenhilfe am Nachmittag.

In einem ersten Schritt überprüften Radisch et al. mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen ihre grundlegende Annahme, dass die verwendeten Instrumente aus der Unterrichtsforschung aus messtheoretischer Sicht tatsächlich parallel für die Messung der Angebotsqualität eingesetzt werden können (Dimensionsanalyse). Dabei zeigten die Daten, dass im Großen und Ganzen in der Tat von einer hohen Parallelität der dimensional Struktur der Instrumente zur Unterrichtsqualität sowie zur Angebotsqualität ausgegangen werden kann.

Damit ist die Strategie, bestimmte Aspekte der Angebotsqualität mittels (adaptierter) Unterrichtsqualitätsinstrumente zu messen, grundsätzlich gut begründet, jedoch stellt sich für den Einsatz dieser Erhebungsinstrumente bei standardisierten Befragungen wie StEG eine Reihe von methodischen Problemen. Hierzu zählt beispielsweise die Heterogenität der außerunterrichtlichen Angebote. Die einzelnen Angebote bilden in Inhalt und Struktur kein einheitliches Gebilde wie dies für den Unterricht durchaus gelten kann. So finden sich einerseits relativ unterrichtsnahe bzw. *lernbezogene* Angebote wie die Hausaufgabenbetreuung, Förderangebote sowie *fachbezogene* Angebote, andererseits vergleichsweise unterrichtsferne bzw. *freizeitorientierte* Angebote wie musische Aktivitäten, Projektgruppen und fächerübergreifende Angebote. Noch deutlicher wird die Heterogenität der verschiedenen Angebote, bezieht man *sporadische* Angebote und Veranstaltungen wie Schulfeste oder Dauerprojekte wie die Schülerzeitung mit ein (vgl. Holtappels, 2007). Hinzu kommt, dass es auf institutioneller Ebene kaum Regelungen oder Vorgaben gibt, die eine Vergleichbarkeit zwischen einzelnen Angeboten etwa hinsichtlich deren Inhalt oder Zielsetzung sicherstellen – wie dies im Unterricht auf der Basis curriculärer Rahmenpläne möglich ist. Dies führte in StEG dazu, dass die Angebotsqualität nicht für einzelne konkrete Angebote erhoben wurde, sondern den Schülerinnen und Schülern eine übergreifende alle Angebote gleichermaßen umfassende Einschätzung (globale Einschätzung) abgefordert wurde. Während dieses Vorgehen die Bewertung der Angebotsqualität auf Schulebene ermöglicht, ist die Evaluation auf der Ebene einzelner Angebote allerdings damit nicht möglich.

Trotz der vielfachen Bemühungen, für einzelne Aspekte der Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote adäquate standardisierte Instrumente zu entwickeln, bleibt jedoch abschließend festzuhalten, dass die Forschung hier noch vor einer großen Aufgabe steht.

## **5. Empirische Befunde zur Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote**

Wie bereits erwähnt, liegen im US-amerikanischen Raum eine Vielzahl von Studien zu Effekten und zur Qualität von ‚organized activities‘ vor – hierzu zählen u. a. außerunterrichtliche Angebote, außerschulische Angebote, aber auch Vereinsangebote und von der Gemeinde organisierte Freizeitprogramme. In dem Maße wie es sich auch hier um pädagogisch inszenierte Settings handelt (vgl. Vadeboncoeur, 2006) weisen die Ganztagsangebote auf Grund ihrer inhaltlichen Bandbreite und Heterogenität (siehe oben) hohe Parallelität zur Mehrzahl der unter ‚organized activities‘ zusammengefassten Angebote auf. Auf die Befunde dieser Studien – die in der deutschsprachigen Ganztagsschuldebatte bislang kaum hinreichend zur Kenntnis genommen worden sind – kann an dieser Stelle nicht im Detail eingegangen werden (vgl. hierzu die Zusammenfassungen in Radisch, in Vorb; Klieme et al., 2005; sowie in Miller, 2003; Mahoney, Larson & Eccles, 2005; Feldman & Matjasko, 2005; Goerlich, Lauver & Maynard, 2006; Lauer et al., 2006; Scott-Little, Hamann & Jurs, 2002, Blau & Currie, 2004). Festzuhalten ist, dass in diesen Studien im Allgemeinen positive Effekte der außerunterrichtlichen Programme und Angebote auf die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen berichtet werden. Die Studien zeigen beispielsweise, dass Schülerinnen und Schüler, die an Angeboten an ihrer Schule teilnehmen, bessere Schulleistungen erzielen, seltener der Schule unerlaubt fern bleiben und höhere Bildungsaspirationen entwickeln als Gleichaltrige, die nicht an solchen Angeboten teilnehmen (vgl. Miller, 2003, p. 36ff.; Feldman & Matjasko, 2005). Allerdings weisen die Autoren auch darauf hin, dass es in manchen Bereichen durchaus widersprüchliche Befundlagen gibt und dass die Mehrzahl der Studien zur Wirkung der Programme und Angebote lediglich als evaluative Querschnittuntersuchungen angelegt sind, die eine Unterscheidung zwischen Sozialisations- und Selektionseffekten nicht zulassen. Jedoch zeigen auch die wenigen längsschnittlich angelegten Studien, dass Heranwachsende, die an außerunterrichtlichen Angeboten und Programmen teilnehmen, seltener als andere Gleichaltrige die Schule vorzeitig verlassen, seltener Drogen konsumieren oder Rauchen (Miller, 2003).

In Deutschland existieren bislang kaum Daten, die vergleichbare Aussagen über die Wirkung der außerunterrichtlichen Angebote an Ganztagsschulen zulassen. Lediglich im Bereich der Schulleistungsentwicklung liegen einige Ansätze hierzu vor (Radisch, Klieme & Bos, 2006; Lehmann, 2002; vgl. zusammenfassend Radisch & Klieme, 2004; Klieme et al., 2005).

Ohne an dieser Stelle auf diese Studien eingehen zu können, ist als deren grundlegender Befund festzuhalten, dass eine positive Wirkung ganztägiger Schulorganisation im Bereich der Schülerleistungen bislang nicht eindeutig belegt werden kann. Jedoch ist dabei zu bedenken, dass die angeführten Untersuchungen nicht primär auf diese Fragestellung hin ausgerichtet waren und deshalb die komplexe Zusammenhangsstruktur der Wirkung ganztägiger Ange-

bote, wie sie etwa im Modell von Radisch und Klieme beschrieben wird, nur rudimentär abgebildet werden konnte. Unberücksichtigt blieb z. B. die Nutzungsperspektive der Ganztagsangebote auf Schülerebene, das heißt, es liegen in den Studien keine Daten darüber vor, wie oft, wie lange und welche außerunterrichtlichen Angebote die Schüler im Einzelnen besuchen. Gerade aber die Frage der individuellen Nutzung der Angebote spielt hinsichtlich deren möglicher Wirkung – wie im Modell von Radisch und Klieme hervorgehoben und wie auch der nächste Abschnitt zeigt – eine wichtige Rolle.

## **Exemplarische Befunde aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)**

Die erste deutschsprachige Studie, bei der versucht wird, (u. a.) die Bildungsqualität der außerunterrichtlichen Angebote im Rahmen des komplexen Modells von Radisch und Klieme zu erfassen, ist die bereits vorgestellte Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Auf der Basis der Daten der ersten Erhebungswelle gehen wir im Folgenden der Frage nach, in wie weit sich der Besuch der außerunterrichtlichen Angebote förderlich auf die Schülerinnen und Schüler auswirkt und in wie weit – entsprechend des in Abbildung 1 vorgestellten Modells – dies von den individuellen Merkmalen der Schüler und den Prozess- und kontextuellen Merkmalen der Angebote bzw. der Schule abhängt (vgl. Radisch et al., 2007). Als abhängige Variablen werden Wirkungen auf Leistung und Schulerfolg sowie erzieherische Wirkungen der Angebote betrachtet (vgl. Abb. 1). Exemplarisch wurden das *akademische Selbstkonzept* (erzieherische Wirkung) und der *Lernnutzen* der Angebote (Wirkung auf Leistung und Schulerfolg) als Outcome-Merkmale analysiert. Der Lernnutzen erfasst das Ausmaß, in dem die Schülerinnen und Schüler davon überzeugt sind, dass der Besuch der außerunterrichtlichen Angebote ihnen beim Lernen im Unterricht hilft und dazu beiträgt, bessere Noten zu erzielen (z. B. „Ich lerne in den Angeboten Dinge, die meine Noten verbessern“). Das akademische Selbstkonzept umfasst u. a. Fragen dazu, wie sich die Schülerinnen und Schüler selbst als Lernende wahrnehmen (z. B. „Für gute Noten brauche ich mich nicht anzustrengen.“)<sup>6</sup>. Das akademische Selbstkonzept ist ein im Rahmen der Motivationsforschung bedeutungsvolles Schülermerkmal. Es weist enge Zusammenhänge zu Interessen, Leistungen und Kurswahlen der Schülerinnen und Schüler auf und wird häufig als erklärende Variable im Zusammenhang mit Geschlechtsunterschieden herangezogen (vgl. Rustemeyer & Fischer, 2005). Es kann angenommen werden, dass ein Besuch von Ganztagsangeboten sich positiv auf das akademische Selbstkonzept auswirkt. Dass die Teilnahme an Förderangeboten das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erhöhen sollte, ist plausibel. Aber auch die Möglichkeit, im Rahmen der Angebote Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen, die außerhalb des Schulkontexts liegen, einzubringen, sollte sich motivierend und Selbstkonzept steigernd auswirken (vgl. Fischer, Radisch & Stecher in Vorbereitung).

Die betrachteten Outcome-Variablen stehen im direkten Zusammenhang zur Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Je höher der Lernnutzen

---

6 Zur genauen Beschreibung der Skalen sowie der weiteren in Tabelle 1 verwendeten Variablen siehe Quellenberg (in Vorbereitung).

der Angebote von den Heranwachsenden wahrgenommen wird und je überzeugter sie davon sind, dass sie gute Noten erzielen und gut lernen können, desto positiver sollten sich die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler entwickeln (vgl. Kammermeyer & Martschinke, 2006; Lehmann & Neumann, 2002).

Tabelle 1 zeigt die Resultate von Mehrebenenanalysen, die den Einfluss verschiedener individueller (Level 1) und kontextueller (Level 2) Merkmale – entsprechend des Modells in Abbildung 1 – auf die genannten Outcome-Variablen untersuchen. Berücksichtigt werden dabei sowohl Inputvariablen auf der Individualebene (individueller/familienbezogener Kontext wie der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler), Prozessmerkmale der Angebotsdurchführung (wie die Qualität der Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern und den die Angebote durchführenden Betreuern) als auch die individuelle Nutzungsintensität der Angebote (Teilnahme an vier oder fünf Tagen in der Woche). Auf der Ebene des schulischen Kontextes (Level 2) wird u. a.

Tabelle 1: Ergebnisse von HLM-Analysen: empfundener Lernnutzen und akademisches Selbstkonzept in Abhängigkeit von individuellen/familienbezogenen Inputmerkmalen, Prozessqualität der Angebote, Intensität der Angebotsnutzung und schulischen Kontextmerkmalen

		Lernnutzen	akad. Selbstkonzept
	Konstante	2,20***	2,82***
Merkmale Level 1 (Schülerebene)			
ind./fam. Kontext	Geschlecht (1=Mädchen, 0=Junge)	n.s.	-,23***
	Klassenstufe (5., 7., 9. Stufe)	n.s.	n.s.
	Notendurchschnitt schlechter als 3,5 (1=ja, 0=nein)	n.s.	-,25***
	Niedriger sozio-ökonom. Status (Quartil 1)	n.s.	n.s.
	Hoher sozio-ökonom. Status (Quartil 4)	n.s.	n.s.
	Migrationshintergrund (1=ja, 0=nein)	,10**	n.s.
Prozessmerkmale	Schüler-Betreuer-Beziehung	,12**	n.s.
	Schülerorientierung	,61***	,11**
Nutzung	Teilnahme an 4 oder 5 Tagen (1=ja, 0=nein)	,32***	n.s.
Merkmale Level 2 (Schulebene)			
Schulkontext	Schule mit mehreren Bildungsgängen	n.s.	n.s.
	Integrierte Gesamtschule	-,15**	n.s.
	Migrantenanteil (%)	-,58**	,37***
	durchschnittlicher sozio-ökonomischer Status der Schülerschaft	-,01**	,01**
	Offene Ganztagschule	,15*	n.s.
	Hoher konzeptioneller Ausbaugrad	n.s.	n.s.
	Alter der Schule als GTS (älter als 5 Jahre)	n.s.	n.s.
	durchschnittliche Schüler-Betreuer-Beziehung	n.s.	n.s.
	durchschnittliche Schülerorientierung	n.s.	n.s.
N		5971	7904
ICC		18,8%	3,7%



die Schulform einbezogen, es wird berücksichtigt, ob es sich um eine offene oder gebundene Ganztagsschule handelt und es werden die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft (Migrantenanteil an der Schule, durchschnittlicher sozioökonomischer Status an der Schule) sowie aggregierte Daten hinsichtlich der durchschnittlichen Prozessqualität der Angebote an der Schule (durchschnittliche Qualität der Schüler-Betreuer-Beziehung und durchschnittliche Schülerorientierung in den Angeboten) einbezogen. Für die folgenden Analysen wurden nur die Daten der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I berücksichtigt, die an den Ganztagsangeboten an ihrer Schule teilnehmen (zur Beschreibung der Gesamtstichprobe und des Datensatzes vgl. Quellenberg, Carstens & Stecher, 2007).

Hinsichtlich der individuellen bzw. familienbezogenen Inputmerkmale zeigen sich in Tabelle 1 Befunde wie sie anhand einschlägiger Untersuchungen zu erwarten gewesen sind. Mädchen sind weniger von ihren schulbezogenen Fähigkeiten überzeugt als Jungen (-.23\*\*\*). Schülerinnen und Schüler mit einem schlechten Notendurchschnitt haben ebenfalls ein negativeres Selbstkonzept als Gleichaltrige mit einem besseren Notendurchschnitt.

Während diese Befunde aus der Schulforschung bekannt sind, ist für die Ganztagsschulforschung vor allem ein Ergebnis hervorzuheben: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schätzen den Nutzen der besuchten Angebote hinsichtlich der Notenverbesserung und Unterstützung beim Lernen höher ein als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Für diese Kinder stellen die Angebote eine alternative Lerngelegenheit dar, die ihnen möglicherweise im häuslichen Umfeld aus verschiedenen Gründen nicht oder nur kaum geboten werden kann.

Von besonderer Wirksamkeit hinsichtlich der untersuchten abhängigen Variablen ist die Prozessqualität der Angebote, die in die Mehrebenenanalysen einbezogen wurden. Die *Qualität der Schüler-Betreuer-Beziehung* wurde mit einem aus PISA 2000 übernommenen Instrument, das für den Besuch der Angebote adaptiert wurde, gemessen (z. B. „Den meisten Betreuern ist es wichtig, dass die Schüler sich wohl fühlen.“). Ebenso wie die positive Wirkung guter sozialer Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und den Lernenden für die schulische Leistungsentwicklung aus der Unterrichtsforschung bekannt ist, gilt dies auch für das Maß, in dem sich die Lehrkräfte an den Belangen der Schülerinnen und Schüler orientieren und auf deren Wünsche eingehen (*Schülerorientierung*, vgl. Radisch et al., 2007, S. 236f.; Holtappels & Harazd, 2002). Die Daten in Tabelle 1 zeigen, dass sich diese Befunde auch auf die außerunterrichtlichen Angebote übertragen lassen. Je positiver die Beziehung zu den Betreuern von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird, desto stärker sind sie der Meinung, dass sie in den Angeboten etwas lernen. Und: Je ausgeprägter die Betreuer sich bei der Ausgestaltung der Angebote an den Belangen und Interessen der Schülerinnen und Schüler orientieren, desto stärker nehmen die Schüler die Angebote als Lerngelegenheit wahr und ihre Überzeugung, gute Noten erzielen zu können und ein guter Lerner zu sein, zeigt sich positiver als dort, wo eine solche an den Schülern orientierte Angebotsgestaltung durch die Betreuer ausbleibt. Der letztgenannte Befund ist besonders hervorzuheben. Motivations- und leistungssteigernde Wirkungen schülerorientierten Unterrichts innerhalb einer Domäne konnten z. B. Fischer und Rustemeyer

(2007) nachweisen. Hier zeigt sich aber ein darüber hinausgehender Effekt: Schülerorientiertes Arbeiten in den Ganztagsangeboten wirkt sich auf das allgemeine akademische Selbstkonzept und so – davon gehen wir aus – auf Motivation und Leistung innerhalb des Schulunterrichts aus. Dies ist ein Indiz dafür, dass qualitativ hochwertige Angebote nicht nur einen unmittelbaren Nutzen – in diesem Fall den Lernnutzen – für die Schülerinnen und Schüler bieten, sondern darüber hinaus auf einer weiter reichenden Ebene schulisch relevanter Merkmale wirksam werden.

Wie im Modell von Radisch und Klieme im Besonderen hingewiesen, spielt der Umfang der tatsächlichen Nutzung der Angebote eine wichtige Rolle bei der Bewertung der Bildungsqualität der außerunterrichtlichen Angebote. Dies belegt – zumindest hinsichtlich des Lernnutzens – auch Tabelle 1. Je mehr Tage die Schülerinnen und Schüler (die überhaupt Angebote besuchen) an den Ganztagsangeboten teilnehmen, desto stärker empfinden sie den Lernnutzen der Angebote. Auf das akademische Selbstkonzept allerdings lässt sich ein ähnlicher Befund nicht belegen.

Im Bereich der Kontextmerkmale zeigen sich für die ganztagssschulrelevanten Größen nur wenige signifikante Effekte. So nehmen die Schülerinnen und Schüler in offenen Ganztagssschulen etwas mehr Lernnutzen wahr als die Schülerschaft an gebundenen Ganztagssschulen. Ob sich dahinter allerdings ein tatsächlicher Kontexteffekt verbirgt, oder aber hier spezifische Wahrnehmungseffekte (evtl. Bezugsgruppeneffekte) wirken, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Der konzeptionelle Ausbaugrad der GTS scheint überraschenderweise keinerlei Effekt auf die beiden abhängigen Variablen zu haben. Es spielt – auf der Ebene der hier vorgelegten Analysen – offensichtlich weder für den empfundenen Lernnutzen noch für das Selbstkonzept eine Rolle, inwieweit die Schule konzeptionelle Festlegungen etwa zur Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten verbindlich festgelegt haben.

Ein interessanter Befund zeigt sich hinsichtlich der auf Schulebene aggregierten Kontextmerkmale zur sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft. Dabei ergibt sich – im Gegensatz zum individuellen Gewinn, den Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund aus dem Besuch der Angebote schöpfen –, dass in Schulen mit hohem Migrantenanteil der durchschnittliche Lernnutzen geringer im Vergleich zu Schulen mit niedrigerem Anteil ausfällt (-.58\*\*). Offensichtlich ist der (durchschnittliche) Lernnutzen in den Angeboten bei einem hohen relativen Anteil von Kinder mit Migrationshintergrund schwerer zu erzielen als andernorts. Ein in gewissem Sinne gegenläufiger Effekt zeigt sich hinsichtlich des sozioökonomischen Status. Je höher dieser in den Ganztagssschulen ausfällt, desto niedriger ist der durchschnittliche Lernnutzen, der sich für die Schülerschaft aus dem Besuch der Angebote ergibt. Andererseits ist bei höherem aggregiertem Sozialstatus das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler durchschnittlich positiver ausgeprägt als an Schulen mit vergleichsweise niedrigem aggregiertem Sozialstatus.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die institutionellen Aspekte der Ganztagssschule – Organisationsform, Schulform, konzeptioneller Ausbaugrad und Alter (Erfahrung) der Schule als Ganztagssschule – kaum eine Rolle für die Erklärung des Lernnutzens und des akademischen Selbstkonzepts spielen. Die

Befunde zeigen, dass die Wirkung der außerunterrichtlichen Angebote – neben individuellen und familienbezogenen Kontextmerkmalen – vor allem durch die Qualität ihrer Durchführung (Prozessqualität) bestimmt wird. Übereinstimmend mit dem Modell von Radisch und Klieme, ist es darüber hinaus von Bedeutung die Nutzungsperspektive (Teilnahmeintensität) mit einzubeziehen und einen spezifischen Blick auf schulische Kontextmerkmale (hier im Besonderen auf aggregierte Schulmerkmale) zu werfen. Tabelle 1 belegt damit empirisch weitgehend die Zusammenhänge wie sie im Modell von Radisch und Klieme für die Bildungsqualität von außerunterrichtlichen Angeboten skizziert werden.

Angemerkt werden muss jedoch, dass sich die vorgelegten Befunde lediglich auf die querschnittlichen Auswertungen der ersten Erhebungswelle von StEG beziehen, was deren Aussagekraft einschränkt. Dies gilt im Besonderen, da mit den vorgelegten Mehrebenenanalysen die Abhängigkeiten *zwischen* den unabhängigen Variablen – und damit *indirekte* Wirkungspfade – nicht berücksichtigt werden. So zeigt zwar Tabelle 1, dass die Kontextmerkmale keinen (unmittelbaren) Effekt auf die untersuchten Outcome-Variablen haben. Es ist jedoch plausibel anzunehmen, dass der schulstrukturelle Kontext in engem Zusammenhang mit der Qualität der Ausgestaltung der Angebote (Prozessqualität) steht und damit indirekt auf die Ergebnisse auf Schülerebene Einfluss hat. Erst mit Vorliegen der zweiten und dritten Welle wird sich das Bildungsqualitätsmodell von Radisch und Klieme in diesem Sinne vollständig umsetzen lassen. Dann wird es möglich sein, die im Modell postulierten (kausalen) direkten und indirekten Zusammenhänge mittels längsschnittlicher Struktur(gleichungs)modelle zu überprüfen.

## 6. Zusammenfassung und Ausblick

Mit zunehmender Bedeutung der Ganztagsschule in der öffentlichen Debatte ist die Frage nach der Qualität der außerunterrichtlichen Angebote – die im Vergleich zur traditionellen Halbtagschule ein strukturelles Kernelement der Ganztagsschule bilden – für die Bildungsforschung in den letzten Jahren zunehmend bedeutsam geworden. Der vorliegende Beitrag geht diesem Thema in drei Schritten nach: Wie lässt sich die Bildungsqualität in den außerunterrichtlichen Angeboten konzeptuell fassen? Wie lässt sie sich messen? Und was wissen wir gegenwärtig empirisch über die Qualität der Angebote?

Mit Bezug auf die erste Frage wird zunächst das Qualitätsmodell von Radisch und Klieme, das sie im Rahmen der ersten bundesweiten (längsschnittlichen) Befragungsstudie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) auf der Basis der Arbeiten von Miller (2003) entwickelt haben, vorgestellt und näher beschrieben. Bildungsqualität wird darin als ein mehrdimensionaler Zusammenhang konzipiert, der sich nicht auf die Wirkungen der Angebote auf Schülerebene reduzieren lässt, sondern – den Befunden der Schuleffektivitätsforschung folgend – die Durchführungsqualität der Angebote (Prozessqualität) als auch die individuellen/familienbezogenen sowie die (schul)strukturellen Kontexte umfasst, in die die Angebote und deren Durchführung eingebunden sind.

Hinsichtlich der Messung der Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote ist festzustellen, dass zwar verschiedene Forschungsansätze – wie die Youth Experiences Survey Scale (YES) von Larson, Hansen und Moneta (2006) oder die Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS) von Tietze et al. (2005) – hier-

zu vorliegen, ein umfassendes (und kanonisiertes) Instrumentarium zur Messung der im Modell von Radisch und Klieme vorgestellten Aspekte von Bildungsqualität fehlt jedoch bislang noch. Vor allem die inhaltliche Heterogenität der Angebote macht eine angebotsübergreifende, quantitativ standardisierte Erfassung der Qualität schwierig.

Der letzte Teil des Beitrags beschäftigt sich mit der Frage, welche empirischen Erkenntnisse derzeit über die Bildungsqualität der außerunterrichtlichen Angebote vorliegen. Hier bezieht sich der Beitrag u. a. auf US-amerikanische Studien. In den Vereinigten Staaten gibt es seit gut einem Jahrzehnt eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung um die (pädagogische) Qualität außerunterrichtlicher und außerschulischer Angebote und Programme („organized activities“). Die Befunde dieser Forschungsliteratur zeigen, dass die Teilnahme an diesen Angeboten – die den Angeboten an Ganztagschulen in vielerlei Hinsicht vergleichbar sind – in der Regel zu positiven Entwicklungseffekten bei den Kindern und Jugendlichen führt. Während die US-amerikanischen Studien meistens den Blick in evaluativer Absicht (ausschließlich) auf die Wirkung der Angebote richten, setzt StEG das Konzept der Bildungsqualität auf der Basis des Modells von Radisch und Klieme umfassender um. Im Rahmen des Beitrages werden erste Analysen mit den Daten der Ausgangserhebung von StEG vorgestellt. Die Befunde belegen dabei grundsätzlich die empirische Relevanz und Angemessenheit des Modells von Radisch und Klieme. Sowohl auf der einbezogenen Prozess-, der Nutzungs- sowie der Kontextebene zeigen sich signifikante Effekte auf die betrachteten Outcome-Variablen – den von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Lernnutzen und deren akademisches Selbstkonzept. Von besonderer Bedeutung erweist sich dabei die Prozessqualität der Angebote. Je positiver die Schülerinnen und Schüler die Beziehungen zu den Personen, die die Angebote durchführen, sehen und je mehr die Betreuer sich gleichzeitig bei der Gestaltung der Angebote an den Interessen und Neigungen der Schüler orientieren, desto mehr glauben die Schüler in den Angeboten zu lernen und desto stärker sind sie davon überzeugt, dass sie mit schulischen Leistungssituationen erfolgreich umgehen können. Außer der sozialen Komposition der Schülerschaft (was den durchschnittlichen Migrationshintergrund bzw. sozioökonomischen Status anbelangt) zeigen schulstrukturelle Kontextmerkmale einen vergleichsweise nur geringen Effekt auf die Outcome-Variablen bei den Schülern. Allerdings muss bei der Bewertung der Befunde berücksichtigt werden, dass die hier vorgestellten Auswertungen lediglich auf Querschnittsdaten der ersten Erhebungswelle von StEG beruhen und einer – im Sinne des Modells von Radisch und Klieme – längsschnittlichen Überprüfung erst noch bedürfen. Mit den Daten der zweiten Erhebungswelle von StEG wird dies in Kürze möglich sein.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Ganztagschulforschung in Deutschland bislang nur vereinzelte Aspekte der Bildungsqualität der außerunterrichtlichen Angebote untersucht hat. Wenngleich mit StEG erstmals die Möglichkeit zu komplexeren Wirkungs- und Qualitätsanalysen gegeben ist, bleiben einige Desiderata für künftige Forschungsanstrengungen zu konstatieren. So werden beispielsweise in StEG keine Schulleistungsdaten von den Schülerinnen und Schülern erhoben. Eine Überprüfung der Wirkung der außerunterrichtlichen Angebote im „Kernbereich“ der schulischen Arbeit bleibt – wie das bereits Radisch und Klieme (2004) in ihrem Literaturüberblick monierten –

damit weiterhin offen. Für individuelle Wirkungsanalysen jenseits der schulleistungsbezogenen Wirkungsperspektive müssen sich zukünftige Anstrengungen auch auf die Entwicklung eines diversifizierten Instrumentariums im Bereich des sozialen oder interkulturellen Lernens richten.

Die Parallelität zwischen der US-amerikanischen Forschung zur Qualität der ‚organized activities‘ und der deutschen Ganztagsschulforschung, auf die in diesem Beitrag hingewiesen wurde, macht dabei deutlich, dass die Fragen, die sich der Bildungsforschung im Rahmen der Ganztagsschule stellen, kein spezifisch deutsches Feld umreißen. Einerseits ist die Ganztagsschulforschung in Deutschland gut beraten, die Befunde und Daten dieser Forschung stärker als bislang zur Kenntnis zu nehmen und forschungspraktisch zu adaptieren. Andererseits bedeutet dies aber auch, dass die Befunde der deutschen Ganztagschulforschung nicht nur im engen nationalen Kontext von wissenschaftlicher Bedeutung sind, sondern in einen internationalen Diskurs über die Qualität pädagogisch inszenierter Settings eingebracht werden können. Eine wichtige Aufgabe in den nächsten Jahren wird es sein, diese wechselseitige Anschlussfähigkeit auszubauen und zu nutzen.

Anschlussfähig muss die Ganztagsschulforschung aber auch an jene Bildungs(qualitäts)debatten sein, die in diesem Heft aus der Perspektive der vorschulischen Erziehung, der Jugendhilfe und des informellen Lernens entwickelt werden. Die Heterogenität der Angebote bringt es mit sich, dass darin sowohl formale, non-formale wie auch informelle Lern- und Bildungsprozesse stattfinden. Dies ist in der Forschungsarbeit stärker als bislang zu berücksichtigen.

## Literatur

- Appel, S. (in Zusammenarbeit mit Rutz, G.) (2004). *Handbuch Ganztagsschule. Praxis – Konzepte – Handreichungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Arnoldt, B. (2007). Öffnung von Ganztagsschule. In H. G. Holtappels, E. Klieme, Th. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (S. 86-105). Weinheim & München: Juventa.
- Blau, D. & Currie, J. (2004). *Preschool, Day Care, and Afterschool Care: Who's Minding the Kids*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Büchel, F. & Spieß, C. K. (2002). *Form der Kinderbetreuung und Arbeitsmarktverhalten von Müttern in West- und Ostdeutschland*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006). *Ganztagsschule – eine Chance für Familien*. Berlin: BMFSFJ.
- Dieckmann, K., Höhmann, K. & Tillmann, K. (2007). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, Th. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (S. 164-185). Weinheim & München: Juventa.
- Doll, J. & Prenzel, M. (2002). Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen – Einleitung. In: M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (S. 9-29). Weinheim & Basel: Beltz.

- Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 75 (2), 211-246.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fiester L. M., Simpkins, S. D. & Bouffard, S. M. (2005). Present and accounted for: Measuring attendance in out-of-school-time programs. *New Directions for Youth Development*, 105, 91-107.
- Fischer, N., Radisch, F. & Stecher, L. (2007). Wer nutzt Ganztagsangebote? Ein Erklärungsmodell auf der Basis individueller und institutioneller Merkmale. In H. G. Holtappels, E. Klieme, Th. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 261-282). Weinheim & München: Juventa.
- Fischer, N., Radisch, F. & Stecher, L. (in Vorb.). Halb- und Ganztagsbetrieb. In W. Sacher, S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Fischer, N. & Rustemeyer, R. (2007). Motivationsentwicklung und schülerperzipiertes Lehrkraftverhalten im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 135-144.
- Garbe, U., Lukesch, H. & Strasser, E.-M. (1981): Die Beziehung zwischen Schulnoten, leistungsbezogenen Merkmalen der Schülerpersönlichkeit und mütterlichen Erziehungsmaßnahmen am Ende der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28, 65-71.
- Goerlich Zief, S., Lauer, S. & Maynard, R. A. (2006). *Impacts of After-School Programs on Student Outcomes: A Systematic Review for the Campbell Collaboration*.
- Höhmnn, K., Bergmann, K. & Gebauer, M. (2007). Das Personal. In H. G. Holtappels, E. Klieme, Th. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 77-85). Weinheim & München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (1994). *Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung*. Weinheim & München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2005). Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen – Ziele, pädagogische Konzeption, Forschungsbefunde. In T. Fitzner, T. Schlag, & M. W. Lallinger (Hrsg.), *Ganztagschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperationen* (S. 48-85). Bad Boll: Evangelische Akademie.
- Holtappels, H. G. (2007). Angebotsstruktur, Schülerbeteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, Th. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 186-206). Weinheim & München: Juventa.
- Holtappels, H. G. & Harazd, B. (2002). *Schulqualitätsuntersuchung in Bremer Grundschulen im Halbtagsbetrieb*. Empirische Untersuchung zur Schulqualität in Vollen Halbtagschulen und Verlässlichen Grundschulen in Verbindung mit der IGLU-Studie. Forschungsbericht über Ergebnisse der Elternbefragung. Dortmund: Universität Dortmund
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Radisch, F., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (2007). Forschungsstand zum ganztägigen Lernen und Fragestellungen in StEG. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 37-50). Weinheim & München: Juventa.
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2006). Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung. *Empirische Pädagogik*, 20 (3), 229-244.
- Klieme, E. (2007). *Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) und ihr theoretisches Rahmenkonzept*. Vortrag gehalten auf der 4. Tagung der Sektion „Empirische Bildungsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 20. März 2007, Wuppertal.

- Klieme, E., Kühnbach, O., Radisch, F. & Stecher, L. (2005). *All-Day Learning. Conditions for Fostering Cognitive, Emotional, and Social Development*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Larson, R. W., Hansen, D. M. & Moneta, G. (2006). Differing Profiles of Developmental Experiences Across Types of Organized Youth Activities. *Developmental Psychology*, 42 (5), 849-863.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D. & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. *Review of Educational Research*, 76 (2), 275-313.
- Lehmann, R. H. (2002). *Kurze Stellungnahme zur Lernentwicklung an den Ganztags-schulen*. Unveröffentlichtes Manuskript vom 25.02.2002. Berlin: Humboldt-Universität.
- Lehmann, R. H. & Neumann, A. (2002). Zum Verhältnis von lerngruppenspezifischen Anforderungen, Schulfreude und mathematischer Fachleistung in der Sekundarstufe I. In H. Merckens & J. Zinnecker. *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 221-240). Opladen: Leske + Budrich
- Mahoney, J. L., Larson, R. W. & Eccles, J. S. (Eds.) (2005). *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-School and Community Programs*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. & Lord, H. (2005). Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In J. L. Mahoney, R. W. Larson & J. S. Eccles (Eds.), *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-School and Community Programs*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Miller, B. M. (2003). *Critical Hours. Afterschool Programs and Educational Success*. Brookline, MA: Miller Midzik Research Associates.
- Quellenberg, J. (in Vorb.) *Skalendokumentation StEG*. Frankfurt: StEG-Konsortium.
- Quellenberg H., Carstens, R. & Stecher, L. (2007). Hintergrund, Design und Stichprobe. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztags-schule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztags-schulen“ (StEG)* (S. 51-68). Weinheim & München: Juventa.
- Radisch, F. (in Vorbereitung). *Ganztägige Schulorganisation. Ein Beitrag zur theoretischen Einordnung von Erwartungen und zur empirischen Prüfung von Zusammenhängen. Dissertationsschrift*. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-von-Goethe-Universität.
- Radisch, F. & Klieme, E. (2004). Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. *Die deutsche Schule*, 96 (2), 153-169.
- Radisch, F., Klieme, E. & Bos, W. (2006). Merkmale und Effekte von Ganztags-schulen. Empirische Forschungsperspektiven und erste Ergebnisse anhand der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2006 (1), 30-50.
- Radisch, F., Stecher, L., Klieme, E. & Kühnbach, O. (2007). Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.), *Ganztags-schule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztags-schulen“ (StEG)*. (227-260). Weinheim & München: Juventa.
- Rekus, J. (2005). Theorie der Ganztags-schule – praktische Orientierungen. In V. Laden-thin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztags-schule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 279-298). Weinheim & München: Juventa.
- Rustemeyer, R. & Fischer, N. (2005). Sex- and age-related differences in mathematics. *Psychological Reports*, 97, 183-194.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.

- Scherr, A. (2004). Subjektbildung. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung* (S. 85-98). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Schnetzer, Th. (2006). Die durchdachte Ganztagsschule. Ein ganztägiges Bildungskonzept entwickeln – statt Angebote sammeln. In: *Lernende Schule*, 9 (35), 24-26.
- Scott-Little, C., Hamann, M. S. & Jurs, S. G. (2002). Evaluations of After-School Programs: A Meta-Evaluation of Methodologies and Narrative Synthesis of Findings. *American Journal of Evaluation*, 23 (4), 387-419.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2005. Bonn, [http://www.kmk.org/statist/GTS\\_2005.pdf](http://www.kmk.org/statist/GTS_2005.pdf), 9.3.2007
- Sell, S. (2003). Ganztagsangebote im Bildungsbereich aus volkswirtschaftlicher Sicht. *Schulverwaltung spezial*, 2003 (1), 36-39.
- Stecher, L. (2000). Entwicklung der Lern- und Schulfreude im Übergang von der Kindheit zur Jugend – Welche Rolle spielt die Familienstruktur und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen? *ZSE*, 20 (1), 70-88.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerverbände in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185-203.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (Hrsg.). (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Stendel, M. & Wellner, B. (2005). *Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Horten und Außerunterrichtlichen Angeboten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2005). Ganztagschule: die richtige Antwort auf PISA? In: K. Höhmann, H. G. Holtappels, I. Kamski & Th. Schnetzer, *Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele* (S. 45-58). Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung
- Vadeboncoeur, J. A. (2006). Engaging Young People: Learning in Informal Contexts. *Review of Research in Education*, 30, 239-278.
- Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003 – 2007 zwischen Bund und Ländern. Berlin, [http://www.bmbf.de/pub/20030512\\_verwaltungsvereinbarung\\_zukunft\\_bildung\\_und\\_betreuung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/20030512_verwaltungsvereinbarung_zukunft_bildung_und_betreuung.pdf), 31.7.2007.
- Weinert, F. E., Simons, H. & Ahrens, H. J. (1975). Der direkte Einfluss kognitiver und motivationaler Bedingungen auf Schulleistungen. In W. H. Tack. *Bericht über den 29. Kongress der Dt. Ges. f. Psych.* 2, 215-219. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Züchner, I., Arnoldt, B. & Vossler, A. (2007). Kinder und Jugendliche in Ganztagsangeboten. In Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. (S. 106-122). Weinheim & München: Juventa.

PD Dr. Ludwig Stecher, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schlossstraße 29, 60486 Frankfurt

Eingereicht am (invited paper): 07.08.2007